



Enseigner l'orthographe grammaticale

Apports théoriques

2012 - 2013

MDL 89

L'orthographe grammaticale et son enseignement

Objectif :

Notre orthographe est une des plus difficiles au monde. Son enseignement, comme le montrent toutes les études réalisées, interroge.

Aujourd'hui, de nouveaux savoirs sont à notre disposition qui peuvent permettre de faire évoluer les pratiques pour que les élèves acquièrent cette compétence indispensable. La maîtrise de l'orthographe, à côté de la maîtrise du geste graphique, est en effet un prédicteur de la **production écrite** (au regard de la quantité et de la qualité).

L'orthographe a été décrite, on en comprend mieux la structure ; les notions à faire acquérir prioritairement sont identifiées. Pour l'orthographe grammaticale, à l'école élémentaire, **les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal, l'accord sujet-verbe et certains homophones grammaticaux** sont des notions à travailler avec constance : on sait qu'elles poseront longtemps problème aux élèves surtout en production.

On dispose aussi de connaissances concernant les représentations linguistiques des élèves et les processus cognitifs en jeu dans la production écrite.

De plus des dispositifs de mise en œuvre de cet enseignement ont été testés ; ils reposent sur un **enseignement progressif et explicite** de l'orthographe, ils donnent des résultats.

On peut donc penser qu'il est possible et nécessaire de faire évoluer la mise en œuvre de cet enseignement difficile. Chacun doit être convaincu que l'apprentissage de notre orthographe est long et difficile et qu'il ne sera pas terminé, loin s'en faut à l'école primaire.

On pourra faire porter l'accent sur les points suivants :

Parce que cet apprentissage est long et difficile, nous n'oublierons pas de privilégier deux grands axes complémentaires de travail avec les élèves :

- **Un enseignement progressif et explicite à construire**
- Une attention permanente à porter à l'orthographe

- Privilégier une démarche progressive et explicite:

Parce que cet apprentissage est long et difficile, nous n'oublierons pas de privilégier une démarche pédagogique qui s'inscrit **dans la durée** et comprendra plusieurs phases :

- Le temps de découverte (surtout au cycle 2 et au début du cycle 3)
- Le temps de l'approfondissement (au cours moyen : les élèves élargissent leurs connaissances.)
- Le temps de la clarification (Il est souvent nécessaire de revenir sur les connaissances acquises antérieurement pour les clarifier.)
- Le temps de l'automatisation (Il faudra beaucoup de temps pour que les élèves aient automatisé - ou presque - les accords en production écrite pour pouvoir penser à ce qu'ils veulent écrire.)

Ainsi des séances fréquentes et régulières sont à privilégier : consacrer **30 minutes par jour** à l'orthographe est à retenir.

- Privilégier des activités qui impliquent intellectuellement les élèves :

Parce que cet apprentissage est long et difficile, nous n'oublierons pas de privilégier des activités reposant sur ce principe pour que les élèves puissent conceptualiser le fonctionnement de l'orthographe. Ces activités mettront en œuvre des classements, des justifications écrites, des confrontations orales et prendront en compte les représentations et les erreurs des élèves.

A ce titre on pourra promouvoir utilement des dispositifs comme la phrase donnée du jour (justification écrite), ou la phrase dictée du jour (confrontation orale) qui permettent de pratiquer le raisonnement orthographique chaque jour. Pour la mise en œuvre de ceux-ci il est bon de prévoir que les élèves notent rapidement à l'écrit leurs justifications avant de passer à l'oral collectif.

Par ailleurs, on ne perdra pas de vue qu'il est indispensable que les conclusions des leçons (énoncé des règles) soient réalisées avec les élèves (Les apprendre par cœur ne suffit pas !). On n'oubliera pas non plus que les échanges sur les connaissances acquises et les procédures de résolution des problèmes orthographiques sont garants d'apprentissages durables.

- Valoriser les progrès des élèves

Cette valorisation est indispensable pour soutenir les efforts ▫ S'acheminer vers une évaluation positive

- Porter attention à l'orthographe dans le quotidien de la classe

Quelle que soit la discipline l'enseignant peut montrer son attention à ce qui s'écrit et proposer la norme : on ne pratique pas l'orthographe qu'en « faisant de l'orthographe ». Par ailleurs, on n'oubliera pas que cet enseignement n'est pas une fin en soi, mais une des composantes de la production d'écrit.

SOMMAIRE

1. CONNAISSANCES QUE L'ENSEIGNANT DOIT MAÎTRISER À SON NIVEAU CONCERNANT L'ORTHOGRAPHE EN GÉNÉRAL

a) Les particularités de l'orthographe de la langue française :

- opacité du système, ce qui en fait un système complexe

Un système complexe

Les critères de complexité orthographique

Différence entre orthographe lexicale et orthographe grammaticale

- Des connaissances sur l'histoire

Histoire de l'orthographe

- Les travaux de Nina Catach, le plurisystème

b) Les difficultés de l'apprentissage de l'orthographe

- Un constat de baisse partagé et confirmé par plusieurs enquêtes
- Une baisse à moduler
- Des tentatives d'explication

2. CONNAISSANCES A FAIRE ACQUERIR AUX ELEVES

a) Que doit-on faire apprendre aux élèves ?

b) Quels choix didactiques pour un apprentissage qui s'inscrit dans la durée ?

3. PLACE DE CET ENSEIGNEMENT DANS LA PROGRESSION

a) Processus d'apprentissage

- La mémoire et l'orthographe
- Apprentissage implicite et explicite

b) Mise en œuvre de démarches pédagogiques identifiées : découverte, approfondissement, clarification, automatisation

c) Mise en œuvre d'activités qui impliquent intellectuellement les élèves

Les classements

La justification écrite

La confrontation orale

La formulation des conclusions

Le bilan

d) La place des représentations, des erreurs

4. ELABORATION D'UNE SEQUENCE D'APPRENTISSAGE

a) Séquences et séances d'apprentissage

b) Activités utiles permettant de développer des habiletés en orthographe

- La phrase donnée du jour et la phrase dictée du jour
- La copie
- La production d'écrit avec contrainte et la révision de textes
- Les dictées

5. L'ÉVALUATION DES ACQUIS DES ÉLÈVES EN ORTHOGRAPHE

BIBLIOGRAPHIE

ANIMATION PEDAGOGIQUE ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Cycles 2 et 3

« Il est exclu que la production orthographique puisse s'acquérir en peu de temps » M. Fayol -Orthographe- Puf

1. CONNAISSANCES QUE L'ENSEIGNANT DOIT MAÎTRISER À SON NIVEAU CONCERNANT L'ORTHOGRAPHE EN GÉNÉRAL

a) Les particularités de l'orthographe de la langue française :

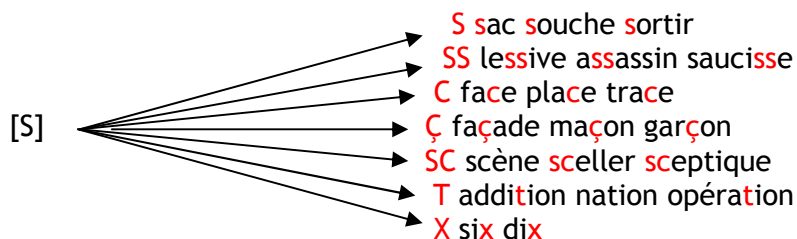
- opacité du système, ce qui en fait un système complexe

Un système complexe :

Quelques systèmes alphabétiques ont une **orthographe transparente** (le finnois en particulier, le serbo-croate, l'italien, l'espagnol) : un son correspond à une unité écrite.

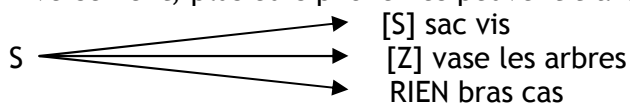
D'autres s'en éloignent très fortement, par exemple l'anglais et le français qui ont une **orthographe opaque**. Tous les Français ont des problèmes avec l'orthographe, aussi bien lors de l'apprentissage que dans l'utilisation adulte. L'orthographe constitue un réel problème d'enseignement : un enfant finnois apprend à lire et à orthographier en même temps, quand le petit Français ne commence qu'à peine son calvaire.

Un aperçu de la difficulté, rien qu'au plan phonologique : combien de graphèmes représentent le son [s] ?



Le **graphème** peut être constitué d'une seule lettre (s), deux lettres (ss), une lettre et un signe (ç). Il faut donc différencier « graphème » et « lettre »

Inversement, plusieurs phonèmes peuvent transcrire le graphème -s (la lettre s).



C'est essentiellement dans le domaine de l'orthographe grammaticale que se manifestent les difficultés.

Les critères de complexité orthographique :

* la relation entre graphème et phonème

Plus une loi orthographique est générale plus elle facilite la transcription graphique.

Plus le nombre de graphèmes et celui de segments phoniques (syllabes, phonèmes) d'une langue sont proches et plus son orthographe a des chances d'être transparente donc plus aisée à maîtriser.

Avec 130 graphèmes pour à peine plus d'une trentaine de phonèmes, l'orthographe du français est particulièrement opaque.

* la distance qui sépare la morphologie orale d'une langue et celle de son orthographe.
Quand les variations phoniques et graphiques sont étroitement liées, la maîtrise de la phonographie équivaut à celle de la morphologie écrite, ce n'est pas du tout le cas de la langue française.

* Le nombre d'homophones d'une langue.
Plus les homophones sont nombreux plus l'effort orthographique est important.

Tous ces critères de complexité permettent de mieux comprendre la présence d'erreurs récurrentes.

L'acquisition de l'orthographe représente donc un problème majeur, affectant considérablement la maîtrise de la langue écrite. C'est une source de conflit entre cas général et cas particulier. Cela tient notamment au fait que, dans la mise en œuvre, les pratiques orthographiques procèdent souvent par généralisation abusive.

Exemple: puisqu'on écrit il prend, il vend... on écrit « il résoud » !

Transfert de que l'on sait à des cas apparemment similaires. Malheureusement une loi ne s'applique que très rarement à 100% et comporte des limites: les exceptions.

Différence entre orthographe lexicale et orthographe grammaticale:

- orthographe lexicale

La langue est constituée d'un lexique qui permet de rendre compte du monde environnant tel qu'il est perçu par une communauté linguistique à un moment de son histoire. Le lexique est sensible à la fréquence (plus un mot est fréquent plus il a de chance d'être maîtrisé quelle que soit sa complexité orthographique).

- orthographe grammaticale

C'est la structure particulière de la langue. La distinction des homophones est une source importante des difficultés orthographiques.

- Les homophones lexicaux font appel à la culture linguistique :

Par exemple, pour distinguer deux homophones lexicaux, *encre et ancre*, il faut être capable d'associer chacune des occurrences de [ãkr] à son champ lexical de référence, respectivement *l'écrit et le bateau*.

- Les homophones grammaticaux font appel à la capacité à analyser la langue, à identifier les

classes de mots. Ils mettent en jeu les opérations mentales à mobiliser et impliquent l'activation de réseaux grammaticaux capables de lever les ambiguïtés.

Par exemple, dans le cas de /a/, la commutation avec avait, si elle est recevable-il a /avait soif-, permet d'identifier le verbe avoir et opter pour la forme a.

Ce travail d'identification grammaticale est d'autant plus difficile à mener à bien que le support de la phonologie est absent. Dans ce cas il faut être capable de procéder à des calculs spécifiques, comme le montre la maîtrise en français des accords en genre et en nombre.

- Des connaissances sur l'histoire

L'écriture

L'écriture n'est pas née brutalement ; elle correspond à une lente évolution et répond à des besoins économiques, politiques et sociaux.

Elle correspond à la sédentarisation des groupes humains qui ont eu besoin de répertorier et gérer leurs biens.

On a donné une forme visible aux symboles fournis par la langue parlée.

Il n'y a pas eu véritablement de progrès dans l'écriture : chaque société s'est dotée du meilleur système possible compte tenu des besoins qui sont les siens à un moment donné.

On retrouve donc des écritures très différentes telles que les hiéroglyphes, les caractères

cunéiformes et les alphabets.

==> le terme d'écriture ne doit pas être confondu avec celui d'orthographe

ECRITURE = procédés de base qui permettent de donner une forme visible à des éléments symboliques qui forment une langue (les alphabets, les idéogrammes chinois, les Kenjis japonais)
ORTHOGRAPHE : Les écritures « alphabétiques » varient dans le temps et l'espace, leurs différences s'accroissent quand elles s'adaptent à une langue donnée et se transforment en orthographes (correspondance oral écrit avec des contraintes à chaque fois particulières - phonologiques, grammaticales)

==> La sémiographie : les unités graphiques renvoient à du sens - le graphème s pour indiquer le pluriel...

==> La phonographie : les unités graphiques renvoient à du son

Les lettres de l'alphabet



Les **graphèmes** servent à représenter les **phonèmes** : il s'agit de **phonogrammes** en français, certains graphèmes sont formés de plusieurs lettres
Ex : *maison* : 6 lettres, 4 graphèmes

Tous les graphèmes ne sont pas des phonogrammes
Certaines lettres jouent un rôle morphologique : les **morphogrammes**

D'autres lettres permettent de distinguer visuellement des homophones : **lettre logographique**
Ex : *des coups* : C et OU sont des phonogrammes

S est un morphogramme

P est une lettre logographique, parce qu'elle distingue COUP de COUT

==> Deux processus conflictuels : 1. une langue qui évolue
2. le maintien de formes antérieures, même inutiles

Ex : avènement des pronoms personnels (entre le 14ème et 16ème siècle) dont « tu »
L'ancien français *donnes* devient *tu donnes* (le s aurait dû disparaître car il y a deux marques de la deuxième personne « tu » et « s »)

Il y a conflit entre une orthographe licite, conventionnelle (chargée d'histoire et d'étymologie) et une orthographe plus ordinaire (dépourvue de complications)

==> Proposition : rectifications de 1990

Histoire de l'orthographe

La difficulté de l'orthographe française est due à l'histoire et aux choix politiques, économiques et culturels qui ont été faits.

L'orthographe française a été normalisée au XIXème siècle après un long processus et des retours en arrière....

L'orthographe de l'ancien français :

Les premiers écrits - Les Serments de Strasbourg (842)	Symbiose existant entre le français et le latin : on parle en langue vulgaire et on écrit latin (situation de diglossie). Les scribes s'inspiraient du modèle latin pour écrire le français.
Le Moyen Age	Cette période connaît une grande diversité d'orthographe du français, avec cependant deux traditions durables : celle d'une orthographe savante, latinisante, savante, et celle d'une orthographe plus proche de l'oral. Cette dualité dure jusqu'à la révolution française. Dès le X ^{ème} siècle, les copistes usent d'une orthographe plus proche de la prononciation et s'adaptent aux variations dialectales (<i>rei</i> et <i>roi</i>). Cette orthographe note imparfaitement les sons voyelles (ex. pour noter le [e] <i>fermé</i> on a <i>venez</i> et <i>mesle</i> pour le e ouvert). A cette époque, il n'y a pas encore d'accents...
Entre le XIII ^{ème} et le XVI ^{ème} siècle	Le français est introduit dans les écritures publiques de la justice et de la chancellerie : c'est dans ces écritures que se fait l'orthographe, toujours conditionnée par le latin. Cela freine en même temps l'adaptation à l'évolution de la prononciation. Alors que l'oral continue d'évoluer, l'orthographe se fige. Les homophones sont très nombreux : on utilise le latin pour créer une différenciation nécessaire. Ainsi, il se met en place une orthographe étymologisante. Consonnes doubles et consonnes muettes se multiplient pour aligner le français sur le latin (saint, sain, cinq, ceint, seing, sein).
À partir du XVI ^{ème} siècle	Au début du XVI ^{ème} , la France a emprunté à l'Italie les accents et les caractères romains et italiques. Le développement des écrits imprimés influence l'évolution de l'orthographe : - l'orthotypographie permet le développement de la ponctuation et la modernisation de l'orthographe (Ronsard). A la fin du XVI ^{ème} siècle, les guerres de religion provoquent une crise économique (recul de l'imprimerie); il y a un retour de la tradition savante en France (ex. cholere).
Le XVII ^{ème} siècle	Le XVII ^{ème} siècle occupe une place charnière dans la modernisation de l'orthographe. On s'aligne sur l'orthographe et la typographie hollandaise. L'orthographe nouvelle est soutenue par des écrivains comme Pierre Corneille. Mais l'Académie Française choisit la tradition ancienne tout en adoptant les innovations adoptées par tout le monde (distinction entre u et v, apparition des 3 accents, suppression de consonnes doubles). Ainsi, jusqu'à la fin du XVII ^{ème} siècle, l'ancienne et la nouvelle orthographe demeurent mêlées.
Le XVIII ^{ème} siècle	Les réformateurs se mettent à l'œuvre pour aboutir à la seule réforme orthographique de grande ampleur : le Dictionnaire de l'Académie de 1740 modernise un mot sur quatre. Il adopte et généralise le nouveau système d'accentuation (68% des modifications graphiques) ce qui fait disparaître des consonnes (<i>teste</i> s'écrit <i>tête</i>).
Le XIX ^{ème} siècle	La norme orthographique s'installe solidement, en relation avec l'étatisation de l'enseignement qui impose une stricte codification. La dictée triomphe, et, avec elle, la peur de la faute d'orthographe, durement sanctionnée.
La situation actuelle	Chaque époque a, depuis la Renaissance, connu des projets de modifications. Diverses réformes ont été proposées puis abandonnées. En 1990, le <i>Conseil Supérieur de la Langue Française</i> publie les Rectifications de l'orthographe . Dans les programmes 2008, il est recommandé d'utiliser ces rectifications.

L'évolution de la norme officielle en quelques mots

1694	1718	1740	1762	1835-1878	1935	1990
après	après	après	après	après	après	après
Cognoistre, connoistre	connoistre	connoître	connoître	connaître	connaître	connaître
enfants	enfants	enfants	enfants	enfants	enfants	enfants
nenufar	nenufar	nénufar	nénufar	nénufar	nénuphar	nénufar
scavoir	scavoir	savoir	savoir	savoir	savoir	savoir
Veüë, veüe	Veüë, veue	vüe	vue	vue	vue	vue
beautez	beautez	beautez	beautés	beautés	beautés	beautés
aimez	aimez	aimez	aimés	aimés	aimés	aimés

- Les travaux de Nina Catach, le plurisystème

Il existe des langues dans lesquelles l'orthographe est « transparente », notamment le finnois, l'espagnol : les unités de l'écrit notent les unités de l'oral ; et des langues dont l'orthographe est « opaque » comme le français : il y a moins de correspondances entre les unités de l'écrit et celles de l'oral.

Selon les travaux de Nina Catach, le système graphique est **complexe** mais **régulier** et **cohérent**, **structuré** et **pluriel** : voilà pourquoi elle parle de « plurisystème ». La langue fonctionne avec trois systèmes, chacun correspondant à un principe d'écriture :

_ Le système **phonogrammique** : les unités de l'écrit notent les unités de l'oral.

Une large partie des graphèmes sont chargés de transcrire les phonèmes. La langue française est à **85%** phonographique : elle code l'oral.

Dur : 3 graphèmes **d/u/r** qui codent très exactement les 3 phonèmes [**dyr**].

_ Le système **morphogrammique** : les unités de l'écrit donnent des informations grammaticales et lexicales

Si on met le mot au pluriel, on ajoute le graphème « s » à la fin du mot : **durs** comporte alors 4 graphèmes **d/u/r/s** ; le dernier graphème, le « s » n'est pas prononcé.

Le « s » du pluriel dans **durs** est un morphogramme, il ajoute une information autre que celle relative au son. Il annonce le pluriel. Tous les mots qui appartiennent à la classe des noms, des adjectifs, des pronoms, des verbes obéissent à l'intérieur de la chaîne syntaxique à des règles d'accord qui concernent le nombre (singulier ou pluriel), le genre (masculin ou féminin), les variations de personnes (je mange/tu manges), les désinences pour les verbes ...

On différencie :

- les morphogrammes grammaticaux porteurs d'une signification morphosyntaxique (marque du nombre, de la désinence, de la personne...)

Exemple :

(*Tu*) *finis* : 5 graphèmes **f/i/n/i/s** ; les quatre premiers, se prononçant, sont des phonogrammes ; le « s » final est un morphogramme, non prononcé, qui signale la 2ème personne du singulier. Il se différencie de celui qui signale la 3ème personne du singulier, le « t » dans « il finit ».

- les morphogrammes lexicaux, porteurs d'une signification lexicale qui établit un lien visuel entre les radicaux et les dérivés.

Exemples :

rang : 3 graphèmes r/an/g ; les deux premiers se prononcent : ce sont des phonogrammes [r ɑ̃]. Le « g » ne se prononce pas, il renseigne sur la famille : *ranger/rangement* : c'est un morphogramme lexical.

NB : le système n'est pas rigoureux ; on trouve des séries hors norme *tabac/tabagie/tabatière* ; *abri/abriter*. Mais ces séries sont très peu nombreuses et il vaut mieux, pédagogiquement, focaliser son attention sur les régularités.

- le système **logogrammique** : les unités de l'écrit permettent de distinguer les mots homophones.

Un mot a une image visuelle qui lui est spécifique et qui permet dans certains cas de le différencier d'autres termes se prononçant de la même façon. Le mot *saint* se différencie nettement de *sain*. Le simple t final permet de renvoyer à une réalité différente.

Ces indicateurs astucieux nous permettent de nous retrouver dans une langue riche en mots courts et homophones : *foie, fois, foi, Foix... vingt, vin, vain, (il) vint ...* Concernant les homophones, des grammairiens ont décidé à un moment de l'histoire de la langue, afin d'éviter les confusions, que deux homophones d'une syllabe ne devaient pas s'écrire pareil.

Les graphèmes distinctifs :

- des accents : *a/à ou/où*

- des variantes graphiques : *tente/tante encre/ancree repère/repairer*

- certains morphogrammes lexicaux ont aussi une valeur logogrammique : le *b* de *bond* renvoie à la famille de *bondir* mais sert aussi à opposer les mots *bond/bon*

Comme pour les morphogrammes, on distingue :

- les logogrammes lexicaux qui renvoient à des oppositions affectant le lexique : *bon/bond, repère/repairer* - généralement appelés « homophones lexicaux »

- les logogrammes grammaticaux : *sont/son, a/à, et/est, ou/où...* - généralement appelés « homophones grammaticaux ».

La quasi-totalité des lettres d'un mot (muettes ou non) trouve une explication dans un de ces trois systèmes bien décrits par Nina Catach. La recherche orthographique ne peut s'apparenter à un jeu de devinettes. Le grand avantage de la langue française est précisément l'accent mis sur la cohérence, ce qui induit un enseignement possible.

Le plurisystème présenté par Nina Catach permet de mieux comprendre les trois grands domaines : orthographe lexicale / orthographe grammaticale / homophones.

b) Les difficultés de l'apprentissage de l'orthographe

- **Un constat de baisse partagé et confirmé par plusieurs enquêtes :**

En 1995, des élèves de la 6ème à la 4ème ont passé les mêmes épreuves du certificat d'études qu'en 1923, 1924 et 1925. Ils ont de moins bons résultats que les élèves des années 1920.

En 2007, lors de l'enquête *Lire, écrire, compter*, des élèves de CM2 ont passé les mêmes épreuves de français qu'en 1987. Le nombre d'erreurs a augmenté.

En 1987 puis en 2005 André Chervel et Danièle Manesse, à partir de la dictée de Fénelon, ont pu établir une baisse du niveau en orthographe.

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Leurs racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les suc destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc.

Extrait de *Traité de l'existence de Dieu*, 1713

Sur 83 mots, les fautes constatées sont en moyenne de :

- 7 fautes au XIX^{ème} siècle
- 8 fautes en 1987
- 13 fautes en 2005

Ils constatent, en outre, que le niveau des élèves de 5^{ème} en 2005 est le même que celui des élèves de CM2 dix-huit ans plus tôt.

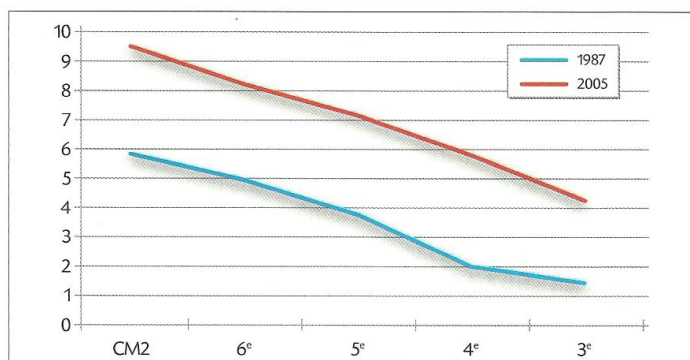
● Une baisse à moduler

Si la baisse des performances orthographiques affecte tous les élèves quel que soit leur niveau, leurs performances et leurs origines sociales, elle n'affecte pas tous les champs.

Le domaine grammatical est sans conteste le plus affecté :

	Phonographie	Accords	Lexique
1875	25	25	25
1987	10	40	20
2005	10	45	20

Cependant, le nombre d'erreurs dans la dictée diminue de classe en classe jusqu'à la fin du collège et c'est également vrai pour l'orthographe grammaticale.



Évolution du nombre moyen d'erreurs grammaticales en 1987 et en 2005.

origine extraite de *Enseigner l'orthographe aujourd'hui*
de Catherine Brissaud et Danièle Cogis

Les élèves continuent donc d'apprendre de classe en classe.

● Des tentatives d'explication

Une scolarisation massive

L'accroissement de l'hétérogénéité n'est pas sans effet sur le niveau moyen.

Les élèves redoublant moins sont de ce fait plus jeunes au moment des passations.

La réduction du temps de l'apprentissage/le déplacement

Le temps imparti à l'étude de la langue ne cesse de se réduire depuis un quart de siècle.

Au moment de l'enquête Chervel-Manesse, les programmes de l'école primaire, en vigueur depuis 1987, prescrivent entre huit et dix heures de français au CM2 dans l'emploi du temps. En 1995, neuf heures doivent être consacrées à l'enseignement du français et des langues vivantes (l'horaire des LV ne devant pas excéder 1h30).

En cinquième, alors que les élèves bénéficient de cinq heures de français hebdomadaires auxquelles s'ajoute une heure de soutien ou d'approfondissement à tous les niveaux du collège, ils passent à quatre heures trente par semaine à tous les niveaux un peu avant le début de l'enquête Chervel-Manesse. Lors du premier échantillon (1987) l'impact de cette baisse horaire

était faible, en revanche ce n'était plus le cas en 2005.

Des difficultés objectives dans l'orthographe

Le français n'est pas une langue transparente. On trouve plus de phonèmes que de lettres. Certains graphèmes correspondent à plusieurs phonèmes. En même temps certains phonèmes correspondent à plusieurs phonèmes.

La langue française comporte plusieurs lettres muettes.

Enfin, on trouve des marques morphologiques sans correspondance phonologique.

Orthographe : à qui la Faute ? Danièle Manesse Danièle Cogis, ESF éditeur

Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ? Catherine Brissaud, Danièle Cogis, Hatier

Orthographier Michel Fayol Jean Pierre Jaffré, Puf

**En conséquence, le choix du module portant sur l'orthographe grammaticale :
la plus chutée, la plus « facile » à enseigner de manière progressive et explicite.**

2. CONNAISSANCES A FAIRE ACQUERIR AUX ELEVES

Ce que disent [les programmes 2008](#)

Introduction

Constat : les élèves réussissent à mobiliser leurs connaissances orthographiques dans les exercices mais ne se servent pas de celles-ci lors de la production d'écrits. Écrire est un savoir-faire complexe qui met l'élève en situation de surcharge mentale ; il se trouve en situation de devoir conduire en parallèle toutes les tâches liées à la démarche d'écriture. La forme orthographique ne constitue plus l'objet principal du travail.

La mise en œuvre des connaissances est coûteuse en mémoire, en attention et en temps.

L'automatisation des savoir-faire et des connaissances permet d'aider les élèves à améliorer leurs performances :

- par un entraînement à la dictée de phrases, de textes, de reproduction de textes (activités moins coûteuses en attention)
- par un apprentissage de la relecture (fond et forme)
- par la confrontation à des situations complexes (sensibiliser les élèves à des configurations « à risques » conduites de manière très explicite, dans le cadre d'un enseignement spécifique).

Pour que les élèves s'approprient l'orthographe, il faut donc :

- les aider à mémoriser les mots
- leur apprendre à catégoriser les mots
- leur apprendre à analyser la variation des mots en fonction du contexte.

a) Que doit-on faire apprendre aux élèves ?

Ce que certains appellent des « hiérarchies d'apprentissage » n'est pas simple à trouver en orthographe grammaticale : aucune recherche décisive n'existe encore.

Les programmes proposent des repères de progressivité (objectifs annuels précis et communs à toutes les écoles) qui sont en fait **une répartition des notions** du CE1 au CM (CE2 accord en genre et en nombre de l'adjectif épithète, CM1 accord du participe passé).

L'enseignant répartira en sous-catégories (on est dans la programmation des contenus) le contenu de chaque notion : c'est la **segmentation des notions** (on part du pluriel des noms en -s puis on aborde les pluriels des noms en -x ou -z).

Puis il prendra en compte **les acquis des élèves** (on s'approche de l'idée de progression) pour établir l'ordre des contenus à aborder.

b) Quels choix didactiques pour un apprentissage qui s'inscrit dans la durée ?

- Programmer un enseignement progressif :

- définir des objectifs raisonnables, travailler sur les notions les plus déterminantes :

La segmentation (les *liaisons*, les *enchaînements*, le *-e caduc*)

L'accord en genre et en nombre (par procédés de substitution, d'abord à l'oral puis à l'écrit)

La dérivation (permet de relier orthographiquement les mots entre eux, de les former)

Les mots invariables (cf. liste de mots à connaître dès le CP).

- Faire étudier aux élèves des notions qui sont à leur portée : le concept de Zone Proximale de Développement semble un des plus pertinents pour appréhender les rapports entre développement de l'enfant et apprentissage.

- Enseigner les cohérences, les régularités (qui permettent de mémoriser un grand nombre de mots) plutôt que les exceptions : ne pas privilégier l'aspect normatif des règles.
- Prévoir les deux approches : de l'oral vers l'écrit et de l'écrit vers l'oral : travailler pour les marques muettes sur la distorsion entre les marques orales et les marques écrites.
- Penser à décroiser l'enseignement de l'orthographe :
 - amener les élèves à concevoir l'orthographe comme partie intégrante de la rédaction (acquérir une forme de vigilance orthographique) sans en faire une préoccupation de premier plan
 - faire des liens entre orthographe et lecture (les connaissances orthographiques facilitent la lecture et la lecture consolide les connaissances orthographiques)
 - faire des liens entre orthographe et écriture
 - faire des liens entre orthographe et vocabulaire (les connaissances orthographiques facilitent l'enrichissement du vocabulaire en lecture)
 - proposer des situations d'exercices aux élèves ne leur permet pas d'avoir des contraintes suffisantes et la marge d'erreur reste étroite (exercice à trous...).

3. PLACE DE CET ENSEIGNEMENT DANS LA PROGRESSION

a) Processus d'apprentissage

● La mémoire et l'orthographe

Le rôle de la mémoire est central en ce qui concerne le traitement de l'orthographe. Elle fait intervenir différentes catégories de mémoires :

- **mémoire épisodique** : elle porte sur les informations associées à notre vie personnelle. Un fait a une probabilité d'autant plus élevée d'être mémorisée que la situation dans laquelle on se le rappelle correspond à la situation de sa mémorisation.

- **mémoire sémantique** : elle porte sur des connaissances académiques. Ex : Paris est la capitale de la France. Cette mémoire est particulièrement sollicitée et valorisée par l'école. Les connaissances sémantiques ne conservent pas la trace des conditions de mémorisation ce qui leur confère un caractère abstrait et entraîne que les informations entendues ou lues ne peuvent être associées à des indices facilitant la mémorisation.

- **mémoire procédurale** : elle stocke les savoir-faire qu'ils soient moteurs (écriture des lettres, mouvement oculaire associé à la lecture...) ou cognitifs (production de mots, lecture de texte...).

Ces procédures peuvent être automatisées par la pratique et deviennent exécutables rapidement parfois sans intention ni conscience. Elles sont très résistantes et restent mobilisables même à très long terme à condition d'être réactivées.

- **mémoire à court terme et mémoire de travail** :

On parle de **mémoire à court terme** lorsqu'une tâche de mémoire porte sur une quantité restreinte d'informations qui sont restituées aussitôt après leur présentation.

On parle de **mémoire de travail** lorsque les informations stockées sont utilisées dans le cadre d'une activité autre que la simple restitution de ce qui a été présenté. Cette expression désigne donc un système de mémoire transitoire qui stocke et traite l'information durant la réalisation des activités cognitives complexes.

● Apprentissage implicite et explicite

Au cours des dernières décennies, les psychologues ont distingué deux modalités d'apprentissage : apprentissage implicite et apprentissage explicite.

L'apprentissage implicite: il s'agit d'un apprentissage qui s'effectue à la fois sans intention et à partir d'instances positives et qui conduit à une amélioration de l'adaptation. L'apprentissage implicite est très tôt mobilisé au cours du développement de l'enfant : il intervient dans des comportements perceptifs, moteurs, langagiers et sociaux. Il requiert que la situation soit structurée ou organisée selon des régularités et que les participants disposent des mécanismes cognitifs (par exemple l'attention) leur permettant d'extraire ces régularités de la situation. On peut s'interroger sur les manières de structurer les situations en amont de sorte que les contraintes imposent certains apprentissages sans que les individus n'en aient conscience.

L'apprentissage explicite : il renvoie à des situations dans lesquelles les participants sont explicitement informés qu'ils auront à l'issue de la phase d'apprentissage à se remémorer volontairement et consciemment tout ou partie des éléments qui leur ont été présentés.

Il concerne des connaissances déclaratives (liste de mots, série de consignes...) ou procédurales qui visent à assurer la mémorisation d'actions à conduire et le guidage de la mise en œuvre parfois jusqu'à ce que cette mise en œuvre s'effectue de manière automatique.

Le passage de l'apprentissage déclaratif à l'apprentissage procédural peut être long et ardu : il nécessite un guidage et une évaluation destinés à comprendre les erreurs et renforcer les

réussites. Il requiert aussi une pratique prolongée.

b) Mise en œuvre de démarches pédagogiques identifiées : découverte, approfondissement, clarification, automatiser

Le temps est une des ressources principales de l'apprentissage : l'élève va tâtonner, se tromper, avancer, comprendre un peu, croire qu'il sait, se tromper encore, comprendre mieux, savoir suffisamment pour mettre en œuvre ce qu'il sait, laisser passer des erreurs, en laisser passer de moins en moins.

Un apprentissage qui comprend plusieurs phases :

_ **Le temps de la découverte** : au cycle 2 l'orthographe fait l'objet de nombreuses découvertes (lettres non prononcées, marques du pluriel...)

_ **Le temps de l'approfondissement** : au cycle 3 les connaissances s'élargissent et s'approfondissent (l'adjectif n'est pas forcément à côté du nom, il y a d'autres déterminants...)

_ **Le temps de la clarification** : il faut revenir sur les connaissances apprises pour les clarifier (en appliquant ce qu'ils ont appris ce n'est pas toujours juste, tout se mélange : finalement ils ne savent pas très bien ce qu'est un déterminant, un adjectif, un verbe, un nom ou un participe passé...)

_ **le temps de l'automatisation** : les élèves doivent s'entraîner longtemps pour pouvoir écrire en pensant surtout à ce qu'ils veulent écrire et presque plus à comment ils doivent écrire. L'orthographe s'automatise.

Il est difficile pour l'enseignant de savoir dans quelle phase se trouve chacun des élèves de sa classe. L'appropriation des connaissances orthographiques passe par une diversité de modes de travail et d'activités pour découvrir, approfondir, clarifier, automatiser.

c) Mise en œuvre d'activités qui impliquent intellectuellement les élèves :

Appliquer une règle d'accord ou écrire un verbe c'est, bien sûr, poser la marque qui convient. Seulement, derrière cette marque, il y a une ou plusieurs notions : le genre, le nombre, les marques verbales sont autant de catégories que les élèves doivent s'approprier pour pouvoir orthographier leur écrit.

Pour s'approprier ces notions, il faut en abstraire les constituants. Orthographier correctement c'est répondre à ces questions : qu'est-ce que ce mot ? Quelles sont ses propriétés ? Quelles règles dois-je appliquer ? De fait, bien des élèves ne se les posent pas, ils passent du temps à faire des exercices qui ne les ont pas exercés à réfléchir aux problèmes qu'ils auront à résoudre en écrivant.

Il suffit de peu de chose pour modifier la situation dans le sens d'une activité intellectuelle plus dense : ne pas donner d'indication directe, avoir une consigne suffisamment ouverte pour qu'il y ait une marge d'initiative, introduire des intrus, mettre un piège, lancer un défi.

Les classements

Ce sont des activités intéressantes à condition de prendre quelques précautions pour qu'elles impliquent intellectuellement les élèves.

Ex : Classe les mots suivants en deux colonnes : noms masculins et noms féminins : une glace, un marteau, un clou, un tournevis, une vis (pas de question à se poser, pas de recherche donc à bannir bien que les manuels proposent fréquemment ce type de classement).

Ex : Classe les mots suivants en deux colonnes : noms masculins et noms féminins : glace, marteau, clou, tournevis, moule (la consigne indique la classe et le genre bien qu'il y ait une réflexion possible avec « moule »).

Ex : Ajoute un déterminant et un adjectif pour accompagner ces mots : glace, marteau, clou, tournevis, moule.

Justification écrite

Demander aux élèves de justifier une réponse revient à leur demander de réfléchir aux caractéristiques linguistiques des exemples travaillés. La justification est le plus souvent écrite et individuelle ; sinon seuls les plus rapides ont le temps de réfléchir. Le travail de groupe ou collectif est d'ailleurs plus intéressant quand chacun a des arguments à défendre ou des propositions à faire. Cependant, il est nécessaire d'apporter une aide à ceux qui en ont besoin de manière à soutenir leur questionnement : qu'est-ce que tu cherches ? Qu'est-ce que tu pourrais commencer par faire ?

L'obligation d'écrire une justification offre ainsi un triple avantage :

- _ Elle donne un espace à la réflexion silencieuse et permet la concentration nécessaire aux apprentissages
- _ Elle limite la possibilité de ne pas s'engager dans la réflexion
- _ Elle constitue des traces utiles à l'enseignant pour orienter la suite de son travail

Confrontation orale

La phase qui suit un travail individuel ou de groupe est plus une phase de confrontation collective qu'une phase de correction pour avancer dans la compréhension individuelle des notions. C'est une véritable activité d'apprentissage de l'orthographe. La verbalisation qu'elle implique oblige les élèves à rendre explicite pour les autres ce qui peut rester implicite pour eux. En cherchant des preuves de ce qu'ils avancent, ils désignent des catégories linguistiques, font des manipulations, établissent des liens avec ce qui a déjà été appris. On veille à noter leurs arguments, leurs exemples, et à matérialiser au tableau les points qu'ils veulent faire ressortir.

La formulation des conclusions

Une leçon, traditionnelle ou non, débouche souvent sur l'énoncé d'une règle. Celle-ci a une double fonction : une fonction de généralisation et une de structuration. Il est nécessaire que la règle soit comprise des élèves. Sinon, ils sont seulement capables de la restituer mais pas de l'utiliser à bon escient c'est pourquoi il est important que les élèves écrivent les conclusions de leur travail. La formulation est alors en adéquation avec ce qu'ils comprennent puisque ce sont eux qui écrivent. La synthèse finale bénéficie de l'hétérogénéité de la classe : elle s'appuie sur les formulations des élèves les plus avancés, tout en restant dans la zone proximale de développement des autres.

Le bilan

L'activité des élèves est encore sollicitée dans la dernière étape du travail, celle du bilan, celle du retour sur le travail fait. On passe de la synthèse des nouvelles connaissances à la réflexion sur les modalités de la connaissance : de « Qu'a-t-on appris ? » à « Comment a-t-on fait pour arriver à ce résultat ? Quels obstacles a-t-on surmontés ? »

Cette phase ouvre la porte à la mise en œuvre des connaissances au delà des seuls exercices d'orthographe : c'est-à-dire dans les écrits.

Si l'on veut que les élèves soient vigilants dans leurs écrits, il est important de les amener à penser aux futures utilisations de ce qu'ils sont en train d'apprendre.

- _ À quoi peut servir ce qu'on a appris ?
- _ Que devra-t-on faire la prochaine fois ?
- _ À quoi devra-t-on faire attention ?

d) La place des représentations, des erreurs

L'étude du corpus d'erreurs contribue à éclairer les mécanismes impliqués dans l'apprentissage et l'utilisation de l'orthographe. Premièrement, le système orthographique du français est à base alphabétique. Il s'ensuit que son apprentissage repose nécessairement sur la compréhension et l'acquisition des relations phonème - graphème. Deuxièmement, le caractère irrégulier de l'orthographe lexicale entraîne l'apparition de fréquentes erreurs concernant la forme conventionnelle des mots. Il convient donc de s'interroger sur les mécanismes qui permettent

aux enfants de déterminer comment transcrire un mot dont la forme orthographique s'écarte plus ou moins de la forme phonologique. Troisièmement, ce qui est souvent considéré comme relevant de la grammaire, à savoir les accords des noms, des adjectifs et des verbes apparaît comme une source majeure d'erreurs. Il est nécessaire que les mécanismes impliqués dans l'apprentissage et la mise en œuvre des accords et autres phénomènes relevant de la morphologie soient étudiés précisément pour mieux adapter les interventions.

4. ELABORATION D'UNE SEQUENCE D'APPRENTISSAGE

a) Séquences et séances d'apprentissage (propositions présentées dans des fiches repères)

- **Séquence cycle 2 : le nombre dans le groupe nominal**

Séance 1 découverte

Séance 2 structuration des connaissances

Séance 3 apprendre à coder le pluriel

Séance 4 synthèse

Séance 5 consolidation des acquis et entraînement

Séance 6 réinvestissement

Séance 7 rédaction

- **Séquence cycle 2 : le genre dans le groupe nominal**
- **Séance cycle 3 : accord sujet / verbe**
- **cycle 3 : les accords et la révision de texte**
- **cycle 3 : les homophones grammaticaux**

b) Activités utiles permettant de développer des habiletés en orthographe

- **La phrase donnée et la phrase dictée du jour**
- **La copie**
- **La production d'écrit avec contrainte et la révision de textes :**

Pour travailler le lien orthographe et écriture on peut proposer la rédaction de courts textes avec une focalisation particulière sur l'orthographe. Par ailleurs, la correction d'un écrit est souvent fastidieuse et difficile. Construire l'apprentissage de la correction en enseignant de façon explicite les stratégies de révision est une nécessité.

La production d'écrits à contraintes

L'objectif de cette activité est de mobiliser les savoirs orthographiques existants pendant l'écriture même à partir de contraintes morphosyntaxiques, l'élève est invité à produire des textes tout en portant son attention sur l'orthographe. L'expérience des ateliers d'écriture a montré que les contraintes formelles étaient généralement facilitantes.

La tâche d'écriture est allégée : les textes sont courts, voire très courts, les consignes proposent souvent des structures formelles à imiter ou des matériaux à intégrer. Les idées sont tirées de lectures ou d'expériences partagées par tous les élèves. Les textes sont généralement lus à haute-voix et l'orthographe en est discutée.

Exemple de déroulement possible :

Par binôme, chaque binôme a une des séquences suivantes :

- marche dans la forêt

- marches dans la forêt
- marchent dans la forêt

Les binômes écrivent un court texte intégrant leur groupe de mots. Après lecture de leurs textes, ceux-ci sont affichés au tableau et la classe en évalue l'orthographe.

L'enseignant choisit les contraintes d'écriture, impulse une dynamique de recherche et d'évaluation de la qualité des textes et de leur pertinence orthographique. Il ne pointe pas les erreurs pour les corriger mais permet aux élèves de commenter les graphies divergentes.

Le principal intérêt de ce dispositif réside dans l'articulation effective du travail de la langue et de la production écrite et permet l'apprentissage progressif de la vigilance orthographique. Cela présente l'avantage pour l'enseignant de prendre la mesure effective des savoirs partiels utilisés par les élèves lors de la mise en œuvre des règles.

La révision orthographique de texte

Il existe des savoirs et savoir-faire difficiles à maîtriser à l'école primaire. On peut néanmoins amorcer cet apprentissage à condition d'avoir des attentes raisonnables et d'enseigner des stratégies. Il s'agit de faire acquérir aux élèves des outils méthodologiques pour organiser des relectures les plus efficaces possibles.

Le dispositif comporte deux volets :

- _ La construction d'une grille typologique des erreurs
- _ Le balisage du texte.

- La construction d'une grille typologique des erreurs.

On donne à une classe de CM1 le texte d'une élève de CE2. La consigne est de corriger les erreurs préalablement soulignées par l'enseignant. Les élèves travaillent en binôme sur deux parties différentes.

Une fois la correction des erreurs vérifiée par l'enseignant, les élèves doivent proposer un classement.

« Mettez ensemble les erreurs qui se ressemblent. Donnez un nom à chaque catégorie d'erreurs. »

Après confrontation des différents classements, une typologie est mise au point et testée sur d'autres parties du texte.

Voici celle à laquelle la classe de CM1 a abouti.

Outil pour classer les erreurs d'orthographe		
Types d'erreurs	erreurs	correction
Erreur de son il manque une lettre	mecie	merci
accents	cheri	chéri
Erreur de mot	Sense, amoureux, copins, sonette...	Sens , amoureux, copains, sonnette
Petits mots à apprendre	Quant, cher, voila, sa va bien	Quand, chez, voilà, ça va bien
Erreurs de pluriel	Tout, ébvaluation, vert	Tous les sens, mes évaluations, des verts
Erreurs de féminin	chéri	Ma chérie
Erreurs de verbe	Joue, coure, venu	Les brebis jouent, elles courent, maman est venue
Erreurs d'homophone	ont	On va

A une ou deux reprises dans l'année, les élèves retravaillent le classement des erreurs et le modifient en fonction de leurs nouveaux savoirs. Voici la forme la plus aboutie obtenue au mois de mai.

Erreurs de son
Erreurs de mot
erreurs d'accord
Erreurs d'accord sujet/ verbe
Confusion participe passé/infinitif
Erreurs d'homophone

La construction de cette grille est une activité orthographique à part entière parce qu'elle amène les élèves à construire des catégories orthographiques.

Elle aide à sérier les problèmes et à progresser vers une meilleure compréhension des obstacles qu'ils rencontrent.

- Le balisage du texte

On distingue deux types de balises : en cours d'écriture, le signe de doute ; en relecture, les traces de révision.

Signe de doute : en cas de doute orthographique, pour ne pas perdre le fil de son discours, le scripteur a intérêt à marquer les endroits où il hésite par un signe de doute qui peut être un trait ondulé par exemple. Cela lui servira d'indice de rappel au moment de la révision.

Traces de révision :

Pour que les élèves apprennent à repérer leurs erreurs lors de la révision de texte :

- On choisit une catégorie d'erreur (par exemple, l'accord de l'adjectif) et on met au point une stratégie (« je cherche le premier nom, je regarde autour de lui s'il est accompagné d'un adjectif, je regarde si le nom est au singulier ou au pluriel, s'il est au masculin ou au féminin, je vérifie si j'ai bien mis l'adjectif comme le nom »),
- On leur demande des traces de leur questionnement: elles prennent la forme de fléchages, d'encadrements, de surlignage, de soulignements, de marques de catégories (N, V, etc...)de points d'interrogation éventuellement;
- On leur demande de justifier leur correction par écrit.

Ce travail lourd pour les élèves, est pourtant ce qui fonde la relecture experte. La solution réside dans la limitation de la longueur du texte à corriger, dans l'examen d'une seule catégorie d'erreurs et dans la limitation du nombre de justifications écrites demandées. La typologie des erreurs construite dans la classe guide le choix des catégories à travailler.

Pour que les élèves s'approprient la démarche de balisage du texte, on procède en différentes étapes, du collectif à l'individuel :

- l'enseignant montre au tableau comment il fait;
- les élèves le font ensuite à leur tour au tableau;
- les élèves travaillent par binômes;
- les élèves travaillent individuellement pendant que l'enseignant accompagne un petit groupe d'élèves.

- **Les dictées**

5. L'ÉVALUATION DES ACQUIS DES ÉLÈVES EN ORTHOGRAPHE

- La question de l'évaluation de l'orthographe reste encore en débat. Ce qui est pratiqué, de manière traditionnelle (dictée notée, notion de fautes d'orthographe), est contre productif et aboutit au découragement des élèves et des enseignants. Ne pas s'en tenir à la seule dictée (texte des autres), il faut donc évaluer aussi l'orthographe dans les textes écrits par les élèves.
- Il est préférable d'instituer **une évaluation qui valorise les progrès des élèves** ; ce qui aura pour effet d'encourager ceux-ci à poursuivre cet apprentissage long et coûteux.
- L'enseignant fixera des objectifs limités, des savoirs accessibles effectivement appris, et sera vigilant : il ne faut pas évaluer trop tôt ni trop souvent.

Pour évaluer les acquis et les progrès des élèves, on peut envisager une évaluation qui repose sur 3 indicateurs :

- **une épreuve spécifique** (dictée, exercice à trous, transformation)
- **une situation de production écrite** (évaluation des capacités des élèves à contrôler l'orthographe dans leur propre texte après relecture et définition au préalable des critères)
- **une dictée diagnostique** (même texte dicté trois fois dans l'année, non corrigé. Seul le pourcentage de mots correctement écrits est retenu).

Bibliographie

1° Brissaud Catherine, Cogis Danièle, (avec une contribution de Jean-Pierre Jaffré, Jean-Christophe Pellat, Michel Fayol) *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui* - Hatier - Enseigner à l'école primaire

2° Fayol Michel, Jaffré Jean-Pierre, *Orthographier* - PUF

3° Cogis Danièle, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe* - Delagrave